



*Vol. 15, Nº 3 (Diciembre 2011)*

*ISSN 1138-414X (edición papel)*

*ISSN 1989-639X (edición electrónica)*

*Fecha de recepción 04/11/2011*

*Fecha de aceptación 28/12/2011*

## LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA EQUIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS DESDE Y PARA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

*Technology at the service of educational equity: an analysis from the  
perspective of and towards an intercultural pedagogy*



*Diana Priegue Caamaño*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*E-mail: [diana.priegue@usc.es](mailto:diana.priegue@usc.es)*

### **Resumen:**

*Los numerosos cambios que se han producido en el marco de una sociedad como la actual, crecientemente multicultural e interconectada, han sido el origen de una mayor preocupación por la adquisición de aquellas competencias o destrezas que el profesorado pueda necesitar a lo largo de su carrera profesional, caso de las relacionadas con la gestión eficaz de las aulas con apreciable heterogeneidad étnica y cultural. Es por ello que en este trabajo se analiza la posible rentabilización de los dispositivos tecnológicos en los procesos de formación del profesorado insistiendo en su potencial para la creación de nuevos espacios de interacción que, además de favorecer el desarrollo de competencias de corte intercultural, permitan trabajar a favor de una educación más comprometida con la equidad en la esfera pública.*

*Entre las conclusiones destacan dos cuestiones estrechamente vinculadas. De una parte, la importancia de introducir nuevos planteamientos metodológicos en la formación inicial de los futuros docentes. Y de otra, la necesidad de avanzar en la búsqueda de nuevas fórmulas y estrategias de desarrollo profesional continuo que, desde la creación de estructuras de trabajo cooperativo en la red, favorezcan una mayor conexión entre centros y profesores.*

***Palabras clave:** profesorado, tecnología, desarrollo profesional, comunidades virtuales de aprendizaje, cooperación interculturalidad*

**Abstract:**

*The numerous changes that have been made in the context of an increasingly multicultural and interconnected society such as the present one, have been the source of greater concern regarding the acquisition of those skills that teachers may need throughout their career, focusing on skills related to the effective management of those classrooms with significant ethnic and cultural diversity. That is why, this paper is aimed at analyzing the potential profitability of technological devices in the process of teacher education, emphasizing their potential for creating new spaces of interaction, which, besides enhancing the development of intercultural competences, would allow supporting an education more committed to ensuring equity in the public sphere.*

*Among the conclusions drawn from this study, we should highlight two closely related issues: on the one hand, the importance of implementing new methodological approaches in the initial training of future teachers; and, on the other hand, the need to make progress in the search for new formulas and strategies for continuous professional development which, since the establishment of online cooperative working structures, could promote a stronger connection between schools and teachers.*

**Key words:** *teachers, technology, professional development, virtual learning communities, cooperation, interculturalism.*

## 1. Introducción

En un momento histórico como el actual, caracterizado por las continuas transformaciones a todos los niveles, los conocimientos, las habilidades y capacidades adquiridas, etc., pueden volverse obsoletas por el ritmo tan intenso con el que se producen los cambios a nivel social. Ciertamente, nunca como hasta ahora se ha sentido con tanta fuerza la necesidad de una formación a lo largo de la vida para poder hacer frente a los nuevos desafíos que plantea una sociedad crecientemente interconectada y multicultural. Y por más que resulte harto complicado establecer prioridades, sobre todo cuando abordamos el estudio de cuestiones de gran relevancia pedagógica, disponer de una buena preparación para aprovechar las ventajas que nos ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha convertido en una cuestión clave en nuestros días.

Sin lugar a dudas, los avances tecnológicos producidos en los últimos años han terminado con muchas de las limitaciones que hasta el momento han afectado a las instituciones educativas. Además de sus (re)conocidas ventajas desde un punto de vista administrativo o de gestión, las TIC hacen posible la configuración de nuevos escenarios de aprendizaje sostenidos sobre la comunicación y la construcción compartida del conocimiento. No obstante, pese a que la mayor parte de los docentes ha empezado a utilizar las TIC como apoyo a las actividades que hasta el momento venía realizando, todavía son una minoría los que aprovechan las ventajas de estos soportes para introducir cambios importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal y como veremos, en las prácticas educativas continua predominando una visión excesivamente instrumental de los resortes tecnológicos debido a la escasa preparación de los docentes para explotar su potencial pedagógico.

En este contexto de transformaciones a gran escala tampoco podemos pasar por alto la incidencia de otro de los fenómenos que más importancia ha cobrado en las últimas décadas. Nos referimos al incremento de la movilidad a nivel mundial y a la resultante emergencia de nuevos espacios multiculturales que demandan un mayor compromiso por parte de la escuela en la formación en los principios de la interculturalidad. Aunque la diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades humanas, el continuo advenimiento de población inmigrante ha ido otorgando una mayor visibilidad social a las diferencias y ha acrecentado la necesidad de introducir nuevos enfoques en la gestión política, social y

educativa de una sociedad que nunca como hasta ahora ha sido tan diversa. Nuevamente, la escasa formación del profesorado para ocuparse de manera eficaz de las aulas con apreciable heterogeneidad étnica semeja ser uno de los principales obstáculos para alcanzar los niveles de igualdad que anhela una sociedad que apuesta por la equidad.

## **2. El profesorado en la sociedad red: ¿pueden convertirse los desafíos en oportunidades?**

Las últimas décadas del pasado siglo han marcado el inicio de la denominada revolución tecnológica un fenómeno de naturaleza global que, como bien dice Castells (1999) si bien no determina el cambio histórico contemporáneo, hace posibles procesos sociales, económicos, culturales y políticos que antaño eran inimaginables.

En este contexto de transformaciones de gran envergadura y a todos los niveles han proliferado los discursos sobre el papel que debe desempeñar la tecnología en la sociedad de la información. Los planteamientos han sido variados, y aún contrapuestos, pero moviéndose entre dos extremos que van desde los discursos apocalípticos que insisten en el fin de los ideales y valores de modelo humanista de la cultura, hasta aquellos que hacen apología de los medios tecnológicos como la panacea de una sociedad más eficaz y llena de bienestar para sus ciudadanos (Area, 2009).

Como no podía ser de otra forma, los cambios que se han producido a nivel global se han dejado sentir con fuerza en los ámbitos de la educación y la formación en forma de más y mejores posibilidades pedagógicas, pero también han sido el origen de nuevas demandas para las instituciones educativas y sus profesionales. Tal y como lo han manifestado organizaciones como la ONU (2003), un desafío de tal envergadura necesita nuevas políticas públicas para dirigir el rumbo de la revolución tecnológica hacia el desarrollo humano y para ello es preciso contar con el compromiso y la colaboración de los distintos organismos tanto nacionales como internacionales.

Un claro ejemplo del potencial otorgado a la tecnología lo encontramos en la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), desarrollada en dos fases: la primera de ellas celebrada en Ginebra en diciembre de 2003 y la segunda dos años más tarde en Túnez. Fueron muchos los aspectos consensuados en la ciudad Suiza, entre ellos, la importancia de sumar esfuerzos para construir una sociedad de la información inclusiva, centrada en la participación de los ciudadanos y en la que ninguna persona pudiera verse excluida.

En lo que tiene que ver con la educación, la ONU hacía hincapié en la urgencia de introducir las TIC en los centros educativos de todos los niveles de enseñanza y, más aún, en la formación de la ciudadanía mundial teniendo en cuenta las necesidades particulares de los individuos y grupos más vulnerables. En la segunda fase de la Cumbre Mundial se reafirmaron buena parte de los principios acordados en 2003 y se definió una primera agenda para alcanzar una auténtica sociedad de la información inclusiva y generadora de mayores índices de equidad.

La sociedad red, tal y como la ha denominado Castells (1999), exige mayores esfuerzos en el desarrollo de un número creciente de habilidades, capacidades y actitudes. Por y para ello, la escuela debe revisar el viejo concepto de alfabetización y avanzar en la identificación de nuevas formas que faciliten el desarrollo de las competencias que demanda

la sociedad actual (Coll et al., 2007). A todas luces es claro que nunca como hasta ahora fue tan importante disponer de las destrezas que implica el manejo de los medios tecnológicos ni de las competencias precisas para interactuar con personas de orígenes diversos. Nos referimos a aspectos que hasta el momento habían ocupado un segundo plano en los procesos educativos pero que hoy en día se han convertido en elementos imprescindibles en la formación de la ciudadanía del siglo XXI. No olvidemos que el mejor modo de atemperar hoy el riesgo de exclusión social se llama formación a lo largo de la vida, un concepto que ha cobrado fuerza en los últimos años en el marco de la “Estrategia de Lisboa”, y ha adquirido la consideración de pieza clave para el desarrollo económico y social de la Unión Europea. Concretamente, en un Informe de la Comisión Europea (2002) sobre indicadores de calidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, se recogen como principales campos del *Lifelong Learning* los siguientes:

- Construir una sociedad inclusiva que proporcione a todas las personas idénticas oportunidades para el acceso a la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ajustar la oferta de educación y formación a las necesidades de los individuos y asegurar que los conocimientos y competencias de las personas coinciden con los requerimientos de la sociedad actual.
- Promover la participación de la ciudadanía en todas las esferas de la vida pública y en todos los niveles de la comunidad.

El aprendizaje a lo largo de la vida es un elemento esencial en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y, por ello, una de las exigencias obligadas se relaciona con la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la introducción de nuevos planteamientos metodológicos orientados a la adquisición de aquellas competencias que favorecen la actualización de los conocimientos adquiridos. De lo que se trata es de avanzar en la construcción de entornos que, de una parte, permitan a los estudiantes ser los auténticos promotores del proceso de aprendizaje y, de otra, incrementen las posibilidades de interacción tanto con los iguales como con los propios docentes. No olvidemos que el conocimiento no es resultado de un proceso individual, es decir, no puede entenderse al margen del contexto en el que surge, sino dentro de un espacio social con el que el individuo interacciona. Y es este aspecto donde las TIC nos abren nuevas posibilidades de acción educativa a la vez que plantean nuevos desafíos, como por ejemplo el desarrollo de las competencias que implica el acceso y el uso responsable de los soportes digitales o la mejor capacitación de los docentes para gestionar este y otros nuevos retos.

Por más que se hayan producido algunos avances, lo cierto es que, salvo algunas excepciones, la integración de las TIC en la educación ha tenido un ritmo mucho más lento que el que hemos presenciado en otros ámbitos de la sociedad. Las consecuencias derivadas de tal realidad son múltiples pero entre ellas una de las más significativas tiene que ver con el uso diferenciado de los medios digitales por parte de alumnos y profesores. Así es que, si bien nadie puede poner en duda que en un periodo de tiempo relativamente corto de tiempo la utilización de determinados aparatos, caso de los ordenadores, es un hecho, nos encontramos con la situación contraria al analizar en qué medida se aprovechan desde un punto de vista educativo otro tipo de tecnologías, como por ejemplo las redes sociales. Las investigaciones realizadas al respecto (ver Montero y Gewerc, 2010) hacen referencia a varios elementos inhibidores, caso del escaso apoyo técnico en el centro, la ausencia de soporte técnico y administrativo, o las creencias sobre las TIC y sus relaciones con el conocimiento. No obstante, desde nuestro punto de vista, la escasa presencia de los soportes digitales en la

docencia también se relaciona con la insuficiente preparación del profesorado para manejar las herramientas digitales y, sobre todo, con el desconocimiento de su potencial pedagógico.

No resulta extraño, por tanto, que en los últimos años hayamos asistido a una mayor preocupación por la actualización y ampliación de los conocimientos adquiridos por el profesorado durante su formación inicial, y por el desarrollo de aquellas competencias o destrezas que puedan ser precisas a lo largo de su carrera profesional. De hecho, el 'desarrollo profesional continuo' (Eurydice, 2003) ha alcanzado la consideración de pieza clave para poder afrontar los nuevos requisitos profesionales, pero también por ofrecer mayores garantías de eficacia al trabajo realizado. Y qué duda cabe acerca de las nuevas necesidades de formación que plantean al profesorado fenómenos como las migraciones o los avances tecnológicos, así como la relación entre la buena preparación para afrontar los desafíos que implican ambos asuntos y la calidad de la enseñanza. La difusión de términos como analfabetos tecnológicos o nativos digitales pone de manifiesto la importancia de avanzar en la adquisición de determinadas competencias no sólo para responder a muchas de las exigencias de la sociedad actual, sino también para estar en condiciones de participar en los nuevos espacios de interacción social.

Por todo ello, cuando hablamos de la mejor capacitación de los docentes en el manejo de los nuevos medios debemos tener claro que la significación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no nos debe situar en una perspectiva meramente instrumental. A lo que nos referimos es a la disposición de las habilidades y competencias que requiere la rentabilización de su potencial para la creación de entornos de interacción y colaboración susceptibles de ser utilizados en el ámbito de la formación. Desde la perspectiva de Manuel Area (2007) las competencias que el profesorado ha de desarrollar para aprovechar en mayor medida la potencialidad de la tecnología son las siguientes:

- Competencias instrumentales informáticas: se refieren a los conocimientos y destrezas que precisa como usuario de recursos informáticos.
- Competencias de uso didáctico de la tecnología: abarcan los conocimientos y destrezas necesarias para integrar las TIC en el aula, es decir, tanto para la planificación, desarrollo y evaluación de unidades didácticas apoyadas en las TIC, como para la creación de materiales didácticos digitales.
- Competencias del ámbito organizativo-curricular: implican la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para favorecer la elaboración de proyectos interdisciplinares y para trabajar con otros profesionales a través del uso de las TIC.
- Competencias del ámbito sociocultural: comprenden conocimientos y actitudes favorables hacia el uso de las TIC, aspectos que contribuirán a su propia formación y a la del alumnado.

Varias investigaciones centradas en el estudio del nivel de conocimientos y formación del profesorado en la utilización de las TIC (ver Del Moral y Rodríguez, 2008) avalan los avances de los últimos años en lo que concierne a la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. La generalización de los artefactos tecnológicos en los centros escolares, sobre todo, con el impulso de los proyectos puestos en marcha a través de la administración educativa, es una realidad contrastada. No obstante, también es cierto que la mayor disponibilidad no se ha traducido en nuevas metodologías o planteamientos didácticos innovadores, sino que las actividades diseñadas o desarrolladas con TIC se plantean como un complemento a la materia (Area, 2010), sin que su utilización represente ningún tipo de

innovación o mejora significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece ser que es la escasa preparación del profesorado en las dimensiones técnica y didáctica (Fernández y Cebreiro, 2002) lo que explica las dificultades que estos profesionales pueden encontrar cuando se plantean cuestiones más complejas como es el diseño de materiales adaptados a las necesidades particulares que puedan presentar sus alumnos.

Desde nuestro punto de vista, otro de los obstáculos se relaciona con que buena parte de las actividades que se llevan a cabo en los centros escolares y que incorporan el uso de las TIC no son asumidas por un número significativo de profesores. Sin lugar a dudas, que la institución escolar en su conjunto participe en un proyecto global de integración de los soportes tecnológicos en los procesos educativos no solo ofrecerá mayores garantías de éxito, sino que favorecerá la puesta en marcha de acciones de mayor envergadura susceptibles de implicar a otras instancias e instituciones educativas.

En todo caso, los estudios dan cuenta de la mayor sensibilidad que ha ido desarrollando este colectivo hacia la necesidad de introducir las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como ya hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (ver Priegue, 2009), el profesorado valora en alto grado los medios tecnológicos por las mayores posibilidades de diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de atender, en mayor medida, las necesidades particulares que pueda presentar el alumnado, especialmente, el procedente de la inmigración.

Otro dato significativo que nos invita a reflexionar es que el profesorado no suele utilizar las herramientas tecnológicas para comunicarse y/o colaborar con otros profesionales, y menos aún para intercambiar materiales de elaboración propia (Fundación Telefónica, 2009). En total acuerdo con Marcelo (2001), el profesorado necesita cambiar una cultura profesional caracterizada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros. Desde nuestro punto de vista, el aprovechamiento de los nuevos espacios que se han creado gracias a las TIC, constituyen una excelente oportunidad tanto para conectar a centros y profesores como para aprender a partir del ejercicio profesional. Haciendo nuestras palabras de Esteve (2009, 20): “los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula”. Por lo tanto, en lo que debemos hacer es avanzar en la búsqueda de nuevas fórmulas y estrategias de desarrollo profesional continuo que favorezcan una mayor cooperación a nivel de centro e inter-centros.

### **3. La formación del profesorado en educación intercultural**

Junto con la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención educativa al alumnado procedente de la inmigración constituye para los docentes e instituciones educativas otro de los desafíos más importantes del momento actual. Aunque la diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades humanas, la continuidad en la llegada de población inmigrante ha ido otorgando una mayor visibilidad social a las diferencias y ha sido el origen de una mayor sensibilidad social y pedagógica hacia los principios de la interculturalidad. Por más que seamos conscientes de que no existe una correspondencia absoluta entre educación intercultural e inmigración, es evidente que la intensidad de los flujos migratorios actuales ha sido el origen de una mayor preocupación por introducir el enfoque intercultural en los distintos ámbitos de nuestra sociedad.



Las bases que hasta ahora sustentaban nuestra organización sociocultural parecen insuficientes para dar cabida a las realidades derivadas de una configuración social situada bajo el signo de la diversidad. Como dicen Campoy y Pantoja (2005), los sistemas educativos de los distintos estados que conforman la Unión Europea fueron diseñados, fundamentalmente, para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo ahora reconocer la presencia activa de una realidad pluricultural como es la nuestra. La educación monocultural ha dado como resultado un cierto fundamentalismo o incluso dogmas intransigentes susceptibles de impedir las relaciones entre personas diferentes (Casanova, 2005). En consecuencia, no debe extrañarnos que desde las distintas instancias se reclamen nuevas estrategias de aproximación, nuevas formas de acercarse a la diversidad, pero partiendo siempre de la idea de que la diversidad no es algo único, propio o exclusivo de la inmigración.

Nos encontramos ante un nuevo objetivo educativo: construir una educación cuyo resultado sean nuevos ciudadanos que sepan ser, estar y actuar en un mundo local y global, en grupos con pertenencias e ideas propias y en grupos más amplios con pertenencias e identidades compartidas (Fundación Encuentro, 2005). En otras palabras, es necesario un cambio que traiga consigo una nueva concepción de la educación en la que se integren los valores propios de una sociedad democrática y cada vez más plural, donde la diversidad cultural es ya un hecho contrastable.

Bajo el término de 'interculturalidad' han surgido enunciados y proposiciones muy diferentes e, incluso, contrapuestas. Las primeras propuestas respecto a la interculturalidad como ámbito de actuación surgen en el campo pedagógico a fin de enfatizar la necesidad de contacto e interacción entre las distintas culturas, así como la voluntad de intervenir desde la educación para promover una nueva sociedad a partir de la diversidad cultural existente.

La referencia a lo multicultural nace en los países anglosajones (EEUU, Reino Unido y Australia), mientras que lo intercultural suena con más fuerza en los países europeos y mediterráneos (Francia, Alemania, Italia y España), y también en Canadá. Hasta los años setenta el término 'multiculturalidad' se creía suficiente para referirse al panorama social del momento y aludir a la convivencia en un mismo espacio social de personas diversas culturalmente. Podríamos decir que una sociedad multicultural es aquella en la que varias culturas comparten un espacio físico común, con respeto a las minorías pero con fuertes lazos de identificación grupal. El interculturalismo, por el contrario, supone no sólo la existencia de relaciones entre las distintas culturas que conviven en una misma sociedad sino el respeto entre las mismas y la creación de espacios para la interacción y el enriquecimiento mutuo.

Con el transcurso del tiempo el debate sobre la interculturalidad ha penetrado con fuerza en el ámbito educativo de los países del sur europeo, entre ellos el nuestro. Aquí, la verdadera eclosión tuvo lugar a comienzos de los años noventa del siglo pasado (Besalú, 2002), desde cuyo momento los discursos en torno a la cuestión han sido ampliamente difundidos. La visibilidad social de la inmigración ha sido el factor desencadenante del auge de esta nueva perspectiva educativa. Por más que el fenómeno migratorio haya sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, el tema no puede reducirse a la inmigración y a la escolarización del alumnado inmigrante. Es una falacia, ciertamente, creer que las sociedades se puedan convertir en interculturales merced a la llegada de personas desde otras regiones. Tan falsa creencia implicaría que el ámbito educativo se ha hecho diverso por la presencia de alumnado inmigrante, como si antes no tuviéramos alumnos étnicamente diversos en nuestras escuelas.

A pesar de la pervivencia de esta visión reduccionista, la interculturalidad se ha convertido en uno de los ejes sobre los que se articula el discurso educativo, por más que haya el peligro de asociarlo a un lenguaje políticamente correcto, sobre todo por las insuficiencias que tanto se hacen notar en este terreno. Tan reciente tentativa ha supuesto para la propia sociedad un desafío de cara a la efectiva organización de la convivencia. Es por ello que, ante un contexto de tales características, urge la puesta en práctica de un nuevo modelo de gestión social basado en propuestas interculturales. De lo que se trata es de poder gestionar democráticamente cualquier situación problemática, que ofrezca respuestas adecuadas a los retos que emergen del entramado multicultural y, por supuesto, favoreciendo la participación colectiva a favor de una mayor equidad. La escuela, por supuesto, debe ser soporte y referente de un modelo social y educativo de tales características.

En esta misma línea, Soriano y Fuentes (2003) insisten en que la educación debe convertirse en un medio de cohesión e integración social facilitador de la interacción cultural en condiciones de igualdad, teniendo en cuenta las diversas opiniones a fin de poder valorarlas desde un enfoque crítico, lo cual, requiere modificar determinadas actitudes ante la diversidad cultural, pasando a considerarla sinónimo de riqueza y desestimando posturas etnocéntricas. La educación intercultural es, pues, aquella que debe primar en contextos donde predomina la diversidad, donde la cultura tiene como objetivo la máxima promoción educativa de todos. Con tales consideraciones, la tarea más urgente no puede ser otra que diseñar intervenciones educativas y pedagógicas capaces de gestionar mejor el éxito educativo de todos los alumnos, sin exclusiones de ningún tipo.

La perspectiva que apoyamos enfatiza la naturaleza integradora e inclusiva de la escuela para aportar múltiples beneficios al colectivo de inmigrantes escolarizados y, por extensión, a toda la población escolar. Algunos de estos beneficios son los que se citan a continuación:

- Ofrecer el bagaje cognitivo, instrumental y actitudinal necesario para la inserción plena en la sociedad.
- Facilitar la adquisición “normal y continuada” de estrategias relacionales, comunicativas y referentes culturales de la sociedad receptora, dentro de una concepción de la escuela como microsociedad y lugar de las primeras prácticas sociales.
- Extender estos resultados a la familia migrada, tanto por la propia influencia de los hijos sobre los padres como por el acceso inmediato que tienen estos a la escuela como primera institución de contacto con la sociedad receptora.
- Promover la implicación de la comunidad educativa en su conjunto.

No obstante, a pesar de los aspectos positivos que, sin duda, pueda aportar una propuesta de este tipo, existen distintos condicionantes personales, económicos y sociales que dificultan el logro de estos beneficios para muchos de nuestros alumnos, y con especial incidencia en los que proceden de la inmigración. La implicación y el apoyo de las administraciones educativas, la renovación de la escuela, la modernización metodológica de los docentes y, sobre todo, el cambio en las actitudes de profesores, padres y alumnos, son aspectos clave de una educación para la ciudadanía democrática y con repercusión positiva en el terreno de la interculturalidad.



Siguiendo la propuesta de Casanova (2005), la sistematización de la educación intercultural en los centros exige la puesta en marcha de determinadas actuaciones que involucren al conjunto del currículum y de la organización, a saber:

- Revisar los proyectos institucionales del centro de forma que se incorporen los objetivos y contenidos necesarios para responder a la realidad del centro y realizar las modificaciones precisas para este fin.
- Examinar en profundidad los materiales curriculares y el lenguaje utilizado, eliminando todo aquello que pueda contradecir los principios interculturales.
- Mantener una organización flexible del centro que permita la puesta en práctica del currículum intercultural.
- Actualizar la formación del profesorado.

Respecto, precisamente, al tema de la formación de los profesores, un estudio realizado en Cataluña hace casi una década (ver Garreta y Llevot, 2003) ponía de manifiesto que la formación que tienen los docentes de la enseñanza obligatoria de esta Comunidad Autónoma en el campo de la interculturalidad es insuficiente y pobre, en parte, debido a la escasa preocupación que durante largos años ha habido por mantener y respetar la diversidad cultural. Del referido estudio se derivan cifras alarmantes pues, aproximadamente el 90% de los profesores entrevistados afirman que la formación inicial recibida en torno a la diversidad cultural o la educación intercultural ha sido nula. Pese a que este dato se reduce hasta el 68% en los docentes menores de 30 años, los datos no dejan de ser preocupantes.

A pesar de que llevamos ya varios años intentado articular un modelo de formación acorde a las necesidades de nuestro tiempo, los estudios más recientes (ver Cernadas Ríos, 2011) siguen dando cuenta de la existencia de importantes carencias en la capacitación del profesorado para gestionar de manera eficaz las aulas con apreciable heterogeneidad étnica. En la preparación inicial de los futuros docentes de los distintos niveles de enseñanza seguimos encontrando una escasa presencia de la diversidad cultural (ver García López, 2003). Ya hace más de una década que Nieto y Santos (1997) insistían en la necesidad transformar los procesos de formación inicial del profesorado e introducir el enfoque intercultural desde una perspectiva integral. No obstante, la interculturalidad sigue siendo una asignatura pendiente en la formación inicial de los futuros educadores, incluso pese a los cambios que se han producido en el marco del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, estamos en total acuerdo con Palomero (2006) cuando afirma que las universidades españolas siguen formando a los futuros profesores en la cultura de la homogeneidad por más que la multiculturalidad se haya convertido en uno de sus rasgos distintivos.

Y en lo que a la formación continua se refiere, predomina claramente un enfoque centrado en la asistencia a cursos o jornadas con escasa continuidad y sin apenas vinculación con los problemas que estos profesionales deben resolver día a día en sus aulas. No nos debe extrañar que, nuevamente, la mayor parte de las demandas de los docentes se relacionen con una mejor preparación para contribuir de forma efectiva a generar prácticas interculturales en los centros (Aguado, Gil y Mata, 2008).

En todo caso y al margen de las carencias detectadas, debemos valorar positivamente que de un tiempo a esta parte los docentes se hayan percatado de que sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y

heterogéneos (Leiva, 2010). Desde el punto de vista de Jordán (2007) uno de los principales problemas de la falta de éxito de los programas formativos en los que participan los docentes es la priorización de las dimensiones cognitiva y técnico-pedagógica en detrimento de la dimensión actitudinal. Además de potenciar la reflexión sobre las propias prácticas educativas y los procesos de autoconocimiento, el referido experto insiste en la potencialidad formativa derivada de la colaboración entre profesionales.

Tal y como ya comentamos, la posibilidad de compartir espacios con otros docentes puede revertir positivamente no sólo en la mejora de las habilidades para interactuar con profesionales con opiniones diferentes e, incluso, contrapuestas, sino que constituye un medio eficaz para conocer otras perspectivas y percepciones sobre la diversidad cultural, así como para valorar críticamente las propias. Además, si la educación es un proceso de comunicación, cuando hablamos de interculturalidad esta afirmación cobra aún mayor firmeza por ser este el ámbito donde el sujeto de la educación no puede entenderse aisladamente (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011).

Por todo ello, confiamos en la rentabilización de los avances tecnológicos a fin de articular nuevas fórmulas de cooperación en el espacio digital que, además de favorecer el desarrollo de competencias de corte intercultural, contribuyan a un mayor desarrollo personal y profesional de los docentes. A analizar dicha cuestión dedicaremos las páginas que siguen.

#### **4. El potencial intercultural del aprendizaje en la red**

Como hemos venido diciendo, son muchos los avances que se han producido a nivel tecnológico en un periodo breve de tiempo pero, entre todos ellos, uno de los más relevantes tiene que ver con que Internet haya pasado de ser un espacio de lectura a convertirse en un espacio de lectura-escritura. Sin lugar a dudas, el auge de la web 2.0 ha sido el motor de una nueva revolución tecnológica sostenida en el potencial de las TIC para incrementar los procesos de comunicación interpersonal y la construcción compartida del conocimiento.

Pese a que las ventajas de la tecnología en los entornos educativos han sido objeto de exploración en los últimos años, los estudios que al respecto se han realizado, tanto hace algunos años como más recientemente, ponen de manifiesto que ha prevalecido una visión excesivamente instrumental orientada casi en exclusiva al aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, el aprovechamiento de las TIC se reduce a su utilización como artefactos de apoyo que, además de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyen un indicador de innovación.

Sin lugar a dudas, los beneficios que los dispositivos digitales pueden proporcionar a los docentes han sido, comparativamente, menos examinados, lo cual no deja de ser un hecho sorprendente dadas las numerosas referencias bibliográficas que insisten en la necesidad de una mejor capacitación profesional y en la urgencia de disponer de una preparación acorde a los nuevos desafíos de la sociedad actual, entre los que, como ya hemos visto, también se sitúa la mejor gestión de la diversidad étnico-cultural.

Las TIC y, más concretamente, el aprendizaje a través de la web 2.0 significa apostar por un modelo de profesionalidad docente basado en la construcción colaborativa y democrática del conocimiento (Area, 2009), en el aprendizaje interactivo, la investigación y la reflexión acerca de la propia práctica. A similares conclusiones llega Marqués (2001) cuando enfatiza el aprovechamiento de las comunidades de aprendizaje como medio de

formación continua para los docentes y, principalmente, como medio para la obtención a tiempo real de apoyos cognitivos y emotivos. Pues bien, repárese en las mayores posibilidades que nos ofrecen las tecnologías para constituir nuevas comunidades de participación utilizando los soportes digitales como infraestructura de comunicación, es decir, para albergar comunidades virtuales de aprendizaje.

Seguidamente se recogen las etapas que, a nuestro parecer, conformarían la creación de una comunidad virtual de aprendizaje. Para ello hemos realizado una adaptación de la propuesta de Salmon (2000; cit. en Martín y Quiroz, 2006, 312):

- 1ª etapa: Acceso y motivación. En esta primera fase el objetivo es reconocer la utilidad práctica que una comunidad virtual de aprendizaje puede proporcionar al grupo en general y a cada persona de manera individual. Lógicamente, es preciso que los usuarios dispongan de las competencias necesarias para acceder y utilizar las herramientas tecnológicas.
- 2ª etapa: Compromiso y socialización en línea. Se trata de establecer identidades virtuales y vínculos duraderos entre los participantes, pues la calidad de las relaciones establecidas en esta fase determinará en gran medida tanto el desarrollo de las etapas posteriores como el aprovechamiento de los efectos derivados de la implicación en estas estructuras.
- 3ª etapa: Intercambio de información. El principal propósito es compartir información relevante utilizando como soporte los medios digitales y siempre partiendo de las propias necesidades e intereses de los participantes a nivel individual y de la comunidad en su conjunto.
- 4ª etapa: Construcción del conocimiento. Ésta es una de las fases clave pues el objetivo es lograr la construcción compartida de nuevos conocimientos a partir de las aportaciones de todos los participantes. Un conocimiento que, a diferencia del que se puede generar en otros contextos de aprendizaje, es fruto del trabajo cooperativo entre los docentes.
- 5ª etapa: Desarrollo. Se trata de usar el proceso para alcanzar metas compartidas y objetivos individuales. Los participantes deben estar en condiciones de integrar los conocimientos derivados de la implicación en la red con lo aprendido en otros contextos y, sobre todo, llevarlos a la práctica en el aula.
- 6ª etapa: Consolidación. El propósito de esta última etapa es que la red permanezca en el tiempo o sea el origen de nuevas redes con objetivos más amplios. Para que podamos hablar de consolidación el nivel de implicación de los participantes debe mantenerse, lo que a su vez exige disponer de un elevado grado de motivación.

En definitiva, podríamos decir que las claves que favorecen el éxito de este tipo de comunidades pasan por compartir objetivos e intereses comunes, tener un elevado sentimiento de pertenencia al grupo, y un compromiso activo de todos los miembros con la comunidad. A todo ello debemos añadir su gran potencial para la creación de estructuras de interacción cooperativa a través de la red que, como es bien sabido, se han demostrado de utilidad tanto para optimizar la formación inicial y continua de los profesores como para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas con apreciable heterogeneidad étnica y cultural como (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009)

Concretamente, el potencial de estos soportes en el desarrollo de competencias de corte intercultural tiene que ver con cuatro factores estrechamente vinculados (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011) y en los que profundizaremos seguidamente.

El primer aspecto que deseamos destacar es que todos los participantes aportan su actividad a la comunidad a fin de alcanzar una meta común. Pensemos en la idoneidad de estas estructuras para la asunción de responsabilidades compartidas y el establecimiento de metas de equipo, por encima de comportamientos individualistas y de la competitividad, relegando a un segundo plano las diferencias que puedan existir entre los participantes y fortaleciendo el sentimiento de comunidad y necesidades compartidas. Así pues, una de las claves del éxito reside en crear interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, es decir, la necesidad de que trabajar unidos para conseguir los objetivos establecidos en y para la comunidad.

Otro de sus aspectos positivos, vinculado al anterior, tiene que ver con su contribución a la educación en y para la democracia. La naturaleza de su uso y funcionamiento, favorece el establecimiento de estructuras de participación democráticas donde se combinan aprendizajes de tipo cognitivo, social y emocional. El diálogo, la corresponsabilidad en las metas establecidas, la confrontación de ideas, y la participación desde estructuras horizontales son herramientas esenciales para su funcionamiento y, al mismo tiempo, todos ellos constituyen elementos fundamentales para el desarrollo de una sociedad democrática (Santos y Lorenzo, 2009).

El tercer aspecto tiene que ver con la desaparición del espacio que, como distancia física entre los interlocutores, no lleva emparejada la desaparición del entorno social que rodea a esos mismos interlocutores (Martínez y Prendes, 2003). Es evidente que los procesos de comunicación se establecen y se construyen desde los espacios de significación cultural de cada individuo, por lo cual la implicación en redes de este tipo posibilita el conocimiento de realidades y representaciones culturales diferentes, lo que contribuye a la crítica de las propias identidades culturales (individuales y colectivas), pero también a la generación de una cultura de la diversidad en el espacio virtual.

En último lugar, la participación en estas estructuras favorece la aceptación y la valoración positiva de la diversidad. Y no nos referimos únicamente a las diferencias que puedan existir por razones culturales, o de género, sino a la diversidad intrínseca que nos es propia como seres particulares. Desde nuestro punto de vista, la posibilidad de interactuar con personas con las se comparten preocupaciones e inquietudes profesionales favorece la aproximación a opiniones o percepciones distintas a las propias.

En los últimos años se han desarrollado numerosas herramientas *groupware* bajo licencias de software libre de fácil acceso para todo tipo de organizaciones, con prestaciones muy similares a las que nos proporcionan distintas marcas comerciales, habitualmente menos accesibles por su elevado coste. En este sentido, podemos destacar varios entornos virtuales cuyo funcionamiento se ajusta a nuestra propuesta. Además de plataformas más conocidas (sirva de ejemplo Moodle), disponemos de otros sistemas, caso del BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*) que, como su propio nombre indica, constituye un entorno basado en el trabajo cooperativo que ofrece un amplio abanico de posibilidades para el docente.

Aunque dispongamos de argumentos suficientes para confiar en los aspectos positivos que podrían derivarse de estos planteamientos, lo cierto es que en la práctica son más bien escasas las experiencias que se están llevando a cabo, sobre todo, cuando el objetivo tiene

que ver con la mejor capacitación profesional de los docentes. La mayor parte de las acciones desarrolladas se centran en el diseño de espacios virtuales cooperativos orientados al alumnado de los distintos niveles de enseñanza. Sirvan de ejemplo al respecto, algunas de las acciones enmarcadas en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y, más concretamente, las liderados por el Centro del Profesorado de Granada (ver Ramírez Avilés, 2006), desde donde se ha desarrollado un proyecto orientado a impulsar el trabajo colaborativo y las redes profesionales, utilizando como soportes las plataformas BSCW y Moodle, y en el que se implicaron un elevado número de profesores de la provincia.

Otra muestra la encontramos en el trabajo realizado por Riaño y González (2008) con alumnos de Educación primaria a fin de promover valores como el respeto, la tolerancia y la igualdad. Partiendo un planteamiento metodológico que combina la utilización de las *WebQuest* y el Portafolios, la experiencia llevada a cabo fue útil no sólo para alcanzar los objetivos propuestos sino también para incrementar el nivel de confianza del profesorado implicado en la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. Consideraciones finales

A todas luces es claro que nos encontramos en una etapa de nuestra historia que plantea nuevas exigencias, tanto a nivel colectivo, por ser miembros de una sociedad interconectada y crecientemente multicultural, como de manera individual, debiendo adaptarnos a los cambios que se han producido a escala global y que, en mayor o menor medida, afectan tanto a la vida personal como a nuestra faceta profesional.

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior constituye una excelente oportunidad para introducir de manera integral los principios de la interculturalidad en los nuevos planes de estudios. Y aunque resulta harto complicado establecer prioridades, y más aún cuando hablamos de la formación inicial del profesorado, creemos que uno de los elementos que necesita ser profundamente revisado tiene que ver con los aspectos metodológicos. Sin lugar a dudas, los procesos educativos que demanda nuestra sociedad requieren la introducción de planteamientos más centrados en los estudiantes y orientados a la adquisición de las competencias que se consideran imprescindibles para la ciudadanía del siglo XXI. Y entre ellas, mención especial merecen tanto aquellas que garantizan la posibilidad de adquirir y ampliar los conocimientos, capacidades, y actitudes necesarias para desarrollarse personal y profesionalmente, como las que facilitan el establecimiento de relaciones positivas con personas de orígenes diversos.

Y en lo que a formación continua se refiere, creemos que una de las claves se sitúa en la rentabilización pedagógica de los nuevos entornos de interacción interpersonal que se desarrollan en el espacio digital comunicación. Sabiendo que la reflexión en torno a la práctica, la construcción compartida del conocimiento y la investigación junto a otros profesionales, son elementos indispensables en los procesos de aprendizaje de los docentes del siglo XXI, debemos aprovechar las ventajas que nos ofrecen las TIC para poner en marcha de iniciativas que cuenten con el apoyo de otras instancias y agentes educadores. Las Universidades y sus docentes deben estar presentes, y no sólo durante los años de formación inicial de los docentes. En otras palabras, lo que precisamos es un compromiso más duradero entre las instituciones de educación superior y los profesionales de los diferentes niveles de enseñanza pues, sin lugar a dudas, en el aprovechamiento de la fuerza de los proyectos que

emprendemos conjuntamente se encuentran buena parte de las posibilidades de afrontar con éxito los nuevos desafíos y responsabilidades que la sociedad actual plantea a la educación.

### Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Gil, I y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Area, M. (2007). Las tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la educación escolar, en S. Romero (dir.). *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, (p. 45-74)
- Area, M. (2009). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, 63. Extraído el 5 Octubre, 2010 de <http://www.razonypalabra.org.mx>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Casanova, M<sup>a</sup>A. (2005): La interculturalidad como factor de calidad en la escuela, en Soriano Ayala, E. (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, (p. 19-41).
- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Cernadas Ríos, F.J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.
- Coll, C. et al. (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què en l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comisión Europea (2002). *European Report on quality indicators of lifelong learning. Fitteen Quality Indicators*. Disponible en <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf> [consulta 2010, 8 de septiembre].
- Del Moral, M.E. y Rodríguez, R. (coords.) (2008). *Experiencias docentes y TIC*. Barcelona: Octaedro.
- Echeverría, J. (2010). LA AGENDA EDUCATIVA EUROPEA Y LAS TIC: 2000-2010, *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 75-104.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 15-29.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Condiciones laborales y salario (vol.3)*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández, C. y Cebreiro, B. (2002). La preparación de los profesores para El dominio técnico, didáctico y el diseño/producción de medios en Galicia. *Innovación Educativa*, 12, 109-122.
- Fundación Encuentro (2005). *Informe España 2005*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Fundación Telefónica (2009). *La Sociedad de la Información en España 2009*. Barcelona: Ariel.



- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Jordán, J.A. (2007). Formación Intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- Leiva, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 5 (1), 29-44. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART2.pdf>
- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educación*, 28, 99-115.
- Martín, M.T. y Quiroz, C. (2006). Perfil y funciones del educador social. En López-Barajas, E. (Coord.). *Estrategias de Formación en el Siglo XXI* (285-316). Barcelona: Ariel.
- Martínez, F. y Prendes, M.P. (2003). ¿A dónde va la educación en un mundo de tecnologías? En Martínez, F. (Comp.). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*, (281-300). Barcelona: Paidós.
- Montero, L. y Gewerd, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 303-318.
- Nieto, S. y Santos Rego, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- ONU (2001). Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- Palomero, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (1), 207-230
- Priegue, D. (2009). Soporte tecnológico y gestión educativa de la inmigración. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 2.
- Ramírez Avilés, J. (2006). Autoformación del profesorado. Medidas adoptadas por el CEP de Granada para favorecer el trabajo colaborativo y la difusión de experiencias, *Revista Digital Práctica Docente*, 3. Disponible en <http://www.cepgranada.org> [consulta 2009, 2 de septiembre].
- Riaño, M.E. y González, N. (2008). La relación metodológica entre las WebQuest y el portafolios para la educación valores. *Píxel-Bit*, 31, 179-186. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n31/completo31.pdf>
- Santos, M.A. y Lorenzo, MªM. (2009). *A educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Xerais.
- Santos, M.A., Lorenzo, MªM. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2); 289-304.

- Santos, M.A., Lorenzo, M<sup>a</sup>M. y Priegue, D. (2011). (Red)Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Revista Educación XX1* (en prensa).
- Soriano, E. y Fuentes, C. (2003): Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, (p. 181-215).